

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Humanitaar- ja sotsiaalsainete õpetamine põhikoolis õppekava

Mariliis Põder
ALGAJATE ÕPETAJATE KIRJELDUSED KOHANEMISEST KOOLIKESKKONNAGA
JA NENDE OOTUSED KOLLEEGIDE NING JUHTKONNA TOELE
bakalaureusetöö

Juhendaja: lektor Ingrid Koni

Tartu 2020

Resümee

Algajate õpetajate kirjeldused kohanemisest koolikeskkonnaga ja nende ootused kolleegide ning juhtkonna toele

Bakalaureusetöö uurimisprobleem keskendub algajate õpetajate kohanemisele koolikeskkonnaga ja võimalikele tekkivatele probleemidele õpetajaametis. Töö eesmärk on välja selgitada algajate õpetajate kirjeldused kohanemisest koolikeskkonnaga ja nende ootused kolleegide ning juhtkonna toele. Andmeid koguti kuuelt Tartu linna I–III kooliastme algajalt õpetajalt poolstruktureeritud intervjuuga ja analüüsiti induktiivse kvalitatiivse sisuanalüüsi põhimõttel. Osalenud algajad õpetajad kirjeldasid esimest tööaastat kui emotsionaalselt rasket aega, kus kõige suuremaks raskuseks oli distsipliiniprobleemidega õpilastega tegelemine. Nii kolleegidelt kui ka juhtkonnalt oodati eelkõige sõbralikku ja meeldivat vastuvõttu. Kõige olulisemaks kolleegiks pidasid algajad õpetajad mentorit, kelle poole murede korral pöörduda saab. Juhtkonnalt oodati eelkõige tagasisidet tehtud tööle ning võimalust nendega probleemide üle arutleda.

Märksõnad: algajad õpetajad, kohanemine, kolleegide tugi, juhtkonna tugi

Abstract

Novice teachers' descriptions about adapting to the school environment and their expectations for support from colleagues and management

The research problem of this bachelor's thesis focuses on novice teachers' adaptation to the school environment and on any problems that may arise on their new jobs as teachers. The aim of this bachelor's thesis was to find out how novice teachers' describe their adaptation to the school environment and what are their expectations for support from colleagues and management. The data was collected through six semi-structured interviews with I–III stage novice teachers from the city of Tartu and qualitative inductive content analysis was used. Novice teachers' described their first year of teaching as emotionally difficult time, where the most difficult part was dealing with students with disciplinary problems. From both colleagues and management, a friendly and pleasant welcome was expected. The most important colleague was considered to be the mentor, who to turn to in case of any problems. From management feedback to novices' work and opportunity to discuss issues was in particular expected.

Keywords: novice teachers, adaptation, peer support, management support

Sisukord

Sissejuhatus	4
1. Teoreetiline ülevaade	5
1.1 Algajate õpetajate esimeste tööaastate väljakutsed	5
1.1.1 Tegelikkuse ja õpetajaametist ettekujutuse vaheline ebakõla.....	5
1.1.2 Õpetamise eripärad	6
1.2 Algajate õpetajate kohanemist soodustavad tegurid.....	7
1.2.1 Suhted kolleegidega	7
1.2.2 Koolijahi roll algaja õpetaja kohanemises	8
1.2.2 Mentorlus	8
2. Metoodika.....	10
2.1 Valim	10
2.2 Andmekogumine	11
2.3 Andmeanalüüs	12
3. Tulemused	13
3.1 Algaja õpetaja kirjeldused kohanemisest koolikeskkonnaga	13
3.1.1 Algaja õpetaja kohanemist soodustavad tegurid.....	13
3.1.2 Suhted organisatsioonis kohanemist mõjutava tegurina	14
3.1.3 Väljakutset pakkuvad ülesanded esimesel aastal	15
3.2 Kolleegidelt oodatav tugi kohanemisprotsessis.....	17
3.2.1 Algaja õpetaja meeldiv vastuvõtt ja emotsionaalse toe pakkumine.....	18
3.2.2 Õpetamise ja õppetöö kavandamisega seotud tugi	19
3.2.3 Mentorõpetaja olemasolu ja õppimine kolleegidelt	20
3.3 Juhtkonnalt oodatav tugi kohanemisprotsessis.....	20
3.3.1 Algajate õpetajate meeldiv vastuvõtt meeskonda	21
3.3.2 Töövahendite ja -võtete jagamine algajale õpetajale	21
3.3.3 Juhtkonnapoolne tugi on väheoluline	22
4. Arutelu.....	23
Tänuõnad	26
Autorsuse kinnitus.....	26
Kasutatud kirjandus.....	27
Lisa 1. Intervjuu kava.....	31

Sissejuhatus

Eesti õpetajaskonda iseloomustab kõrge keskmine vanus. Rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringu TALIS (The Teaching and Learning International Survey) järgi on Eesti õpetaja keskmiselt 49,2-aastane. Üle poole õpetajatest (53,7%) on 50-aastased või vanemad. 2018. a TALISe uuringu kohaselt töötab Eesti koolides 30-aastaseid ja nooremaid õpetajaid 7,1%. Nende osakaal on viimase kümne aastaga vähenenud 3,8% (Taimalu, Uibu, Luik, & Leijen, 2019). 2015/2016. ja 2016/2017. õppeaastal oli pärast esimest aastat koolist lahkunute seas kõige rohkem 30–39- ja kuni 29-aastaseid õpetajaid (Selliov & Vaher, 2018). 2018. a TALISe uuringu andmetel kavatseb 41% kuni 35-aastaseid Eesti õpetajaid ametis jätkata vaid kuni viis aastat. Lühiajalise töötamissoovi põhjuseks saab tuua nii sisemise motivatsioonipuuduse, avarate karjäärivõimaluste puudumise kui ka stressi (Taimalu, Uibu, Luik, Leijen, & Pedaste, 2020).

Alustavate õpetajate kohanemisel mängivad rolli ka õpetaja professionaalse arengu nüansid. Õpetaja professionaalses arengus eristuvad esimesed kolm aastat, mil võib kõige suurema tõenäosusega esineda reaalsusešokk ja selle saab jaotada kahte faasi. Esimene faas on algaja õpetaja kohene reaktsioon ametiga tutvuma hakkamisel, mis kestab tavaliselt esimesest paarist nädalast ning kuust esimese õppeaasta lõpuni (Caspersen & Raaen, 2014). Sel ajal võib kõik tekitada stressi (Cains & Brown, 1998) ja tunduda võõras ning harjumatu (Caspersen & Raaen, 2014). Ühtlasi peetakse esimest aastat õpetajaametis kõige raskemaks (Fantilli & McDougall, 2009). Teine periood kestab kauem, tavaliselt esineb see 1–3 aastat peale ülikooli lõpetamist. Selle perioodi jooksul on algaja õpetaja põhitähelepanu õpetamissituatsiooniga hakkamasaamisel (Caspersen & Raaen, 2014).

Koolikeskkonda sisse sulandumisel on algajatele õpetajatele väga olulised suhted kolleegidega (Eldar, Nabel, Schechter, Talmor, & Mazin, 2003). Aspfori ja Bondase (2013) kohaselt on oluline avatud atmosfäär, kus kõiki koheldakse võrdsetena, austatakse ning aidatakse üksteist. Olulised on hea õhkkond koolis, ühtehoidvus ja sotsialiseerumine, ka huumor ja lõbusus. Algajate õpetajate sotsialiseerumises on võtmeisik koolijuht, kes vastutab algajate õpetajate eduka kohanemise ja nende õige juhendamise eest (Brock & Grady, 1998). On tähtis, et koolijuht teavitaks algajat õpetajat võimalikest toetusallikatest, kust tekkivate probleemide korral abi saada ja räägiks algajale õpetajale oma ootustest tema suhtes (Eldar *et al.*, 2003). Kui koolijuht viib omavahel kokku ühiste arusaamadega kolleegid ja tekitab seeläbi toetava keskkonna, tunnevad algajad õpetajad end koolis paremini ning kohanevad lihtsamini (Remmik, Lepp, & Koni, 2015).

Esimesel õppeaastal võib algajal õpetajal esineda mitmeid väljakutseid, millega paremini hakkama saamisel mängib juhtkonna ja kolleegide abi olulist rolli. Kuna 2018. a TALISE uuringu järgi plaanivad paljud noored Eesti õpetajad viie aasta jooksul ametist lahkuda (Taimalu *et al.*, 2020), on jätkusuutliku õpetajaskonna tagamiseks oluline teemat uurida ning välja selgitada, millised probleemid õpetajaametisse astumisel tekkida võivad.

1. Teoreetiline ülevaade

1.1 Algajate õpetajate esimeste tööaastate väljakutsed

Õpetajaametit peetakse üheks kõige stressi tekitavamaks ametiks, mis hõlmab endas palju proovilepane vaid situatsioone (Chaaban & Du, 2017) ja mida on iseloomustatud ka väljendiga „emotsionaalne virr-varr“ (Mansfield, Beltman, & Price, 2014). Esimesed õpetamisaastad on algajate õpetajate jaoks väga olulised, kuna lisaks raskuste kogemisele omandatakse ka õpetajaametiks vajalikke oskusi (Cakmak, Gündüz, & Emstad, 2019). Kozikoglu (2018) kohaselt mõjutavad esimesel aastal saadud kogemused algaja õpetaja professionaalset arengut, efektiivsust ja suhtumist töösse pikemas perspektiivis ning seda, kas algaja õpetaja jääb sellele ametikohale püsima.

1.1.1 Tegelikkuuse ja õpetajaametist ettekujutuse vaheline ebakõla

Kohanemisprotsessis mängib olulist rolli nii ülikooliõpingutel põhinev ettekujutus õpetajaametist kui ka õpingutest tulenev ettevalmistus. Algajatel õpetajatel on ametisse astudes õpetamisprotsessi kohta kindlad uskumused, mis on enamasti mõjutatud ülikoolis läbitud praktikast (Dayan, Perveen, & Khan, 2018). Osade jaoks on karjääri algus positiivne, kuid on ka neid algajaid õpetajaid, kes tunnevad, et nad pole õpetajaametiks piisavalt hästi ette valmistatud (Chaaban & Du, 2017; Yost, 2006). Üleminek ülikoolist reaalsesse klassiruumi on üks reaalsusešoki tüüpidest, mille puhul algajad õpetajad mõistavad, et nende loodud ideaalid ei vasta tegelikkusele ja väljakutsetele, mis neid esimesel õpetamisaastal ees ootavad (Caspersen & Raaen, 2014; Miles & Knipe, 2018; Senom, Zakaria, & Shah, 2013). Algajate õpetajate reaalsusešokki on kirjeldatud ka „uju või upu“ (Smith & Ingersoll, 2004) ja „immigrandid uues riigis“ (Dickson, Riddlebarger, Stringer, Tennant, & Kennetz, 2014) väljenditega.

Milesi ja Knipe'i (2018) uurimuse kohaselt tunnevad algajad õpetajad, et ülikoolis õpetatu ja reaalne õpetajaamet ei kattu omavahel ning neid ei valmistata klassi ette astumiseks

piisavalt hästi ette, ka valmistab neile raskusi klassi juhtimine. Algajad õpetajad tunnevad, et nende edukus õpetajana sõltub pigem nende endi isikuomadustest ja väljaspool ülikooli õpitust. Akcani (2016) uuringus osalenud algajad õpetajad tõid välja vajaduse rohkema praktika järele ülikoolis, mis võiks alata varem ja toimuda kogu programmi vältel. Rohkem praktikat aitaks algajatel õpetajatel uude ametisse paremini kohaneda. Ühtlasi võivad Aspfori ja Bondasi (2013) järgi algajad õpetajad, kellel pole lapsi, tunda end ebakindla ja mitteusaldusväärse. Nad leiavad, et ülikoolis ei õpetata tudengitele piisavalt seda, kuidas lapsevanematega head kontakti saavutada.

1.1.2 Õpetamise eripärad

Õpetajaametiga kaasneb ka teisi väljakutset pakkuvaid tegureid. Veenmani (1984) järgi on algajatel õpetajatel esimesel aastal kaheksa põhilist probleemi: õpilaste motiveerimine, õpilaste individuaalsete erinevustega tegelemine, õpilaste tööde hindamine, suhted lapsevanematega, õppetöö organiseerimine, puudulikud õppematerjalid ja -vahendid, õpilaste individuaalsete probleemidega tegelemine ning distsipliin. Just viimane on algajate õpetajate jaoks enim muret tekitav. Cakmaki jt (2019) järgi kulub märgatav hulk algaja õpetaja energiat distsipliiniprobleemidega tegelemisele ja rahu tagamisele klassiruumis. Ka Dayan jt (2018) tõid välja, et tundi segavad õpilased muudavad algajate õpetajate jaoks tunni andmise väga keeruliseks. Selle põhjuseks võib olla õpilaste soov panna algaja õpetaja uuel ametikohal proovile (Krull, 2018).

Lisaks distsipliiniprobleemidele tekitavad algajatele õpetajatele raskusi õpilaste individuaalsed erinevused (Dayan *et al.*, 2018; Veenman, 1984). Lane'i ja Sweeny (2018) uuringus osales 18 algajat põhikooliõpetajat, kes tunnistasid, et neile on probleemiks erinevate õpilaste vajadustega kohanemine. Õpilased erinevad üksteisest akadeemilise võimekuse poolest, mis muudab algajate õpetajate jaoks nende töö keerulisemaks. Suured klassid on individuaalsete erinevuste märkamisel suureks takistuseks (Dayan *et al.*, 2018). Kõik see on keeruline ka juba kogenud õpetajate jaoks, mistõttu vajavad algajad õpetajad kolleegide, mentorite ja juhtkonna tuge, et erinevate väljakutsetega hakkama saada (Kozikoglu, 2017).

Kokkuvõttes on õpetajaamet üks stressi tekitavamaid ameteid ja sellega kaasnevad ülesanded võivad algajatele õpetajatele raskusi valmistada. Eelkõige tekitavad probleeme distsipliiniraskustega õpilastega tegelemine ning erinevate õpilaste vajadustega kohanemine. Ühtlasi on kohanemisprotsessis tähtis roll ülikooliõpingutel põhineval ettekujutusel ja ülikoolist tuleneval ettevalmistusel, kuna paljud algajad õpetajad kogevad uues ametis

reaalsusešokki ja tunnevad puudulikku ettevalmistust ülikoolist. Sellest tulenevalt on algajate õpetajate jaoks kolleegide, mentorite ning juhtkonna tugi väga oluline.

1.2 Algajate õpetajate kohanemist soodustavad tegurid

Vaatamata eeltoodud väljakutsetele, on siiski mitmeid tegureid, mis soodustavad algaja õpetaja kohanemist koolikeskkonda. Lisaks kolleegidele saavad sellesse positiivse panuse anda nii koolijuht kui ka mentorõpetaja.

1.2.1 Suhted kolleegidega

Head suhted kolleegidega ja nendepoolne meeldiv vastuvõtt kollektiivi võivad algajate õpetajate kohanemisprotsessi muuta kergemaks ning positiivsemaks kogemuseks. Järgnevalt antakse ülevaade suhetest kolleegidega.

Thomase jt (2019) järgi on suhetel kolleegidega kolm erinevat aspekti: professionaalne, emotsionaalne ja sotsiaalne tugi. Professionaalne tugi võimaldab algajal õpetajal professionaalselt areneda. Siia alla saab tuua kolleegide konstruktiivse tagasiside andmise algaja õpetaja töö kohta, õpetamisstrateegiate ja -materjalide jagamise algaja õpetajaga, abi õpilaste tööde hindamisega (Martin, Buelow, & Hoffmann, 2015) ning probleemsete õpilastega (Chaaban & Du, 2017; Lane & Sweeny, 2018). Emotsionaalne tugi võimaldab algajatel õpetajatel reaalsusešokist üle saada (Thomas *et al.*, 2019) ja muuta nende arusaamu tööst ning töökeskkonnast (Eldar *et al.*, 2003). Algajad õpetajad peavad oluliseks võimalust kolleegidega tundeid ja mõtteid jagada (Thomas *et al.*, 2019) ning hindavad kolleegide poolset julgustamist (Chaaban & Du, 2017). Oluline on ka kolleegide vaheline usaldus, mis võimaldab kõigil osapooltel üksteiselt õppida (Bryck & Schneider, 2003). Sotsiaalne tugi väljendub algaja õpetaja saamises osaks meeskonnast (Thomas *et al.*, 2019).

Algajaid õpetajaid mõjutavad kauem töötanud kolleegid suurel määral, eelkõige töö korraldamisel ja läbi viimisel (Lassila, Uitto, & Estola, 2018). Eriti olulised on sama aine või sama klassiastme õpetajad, kuna nendega loovad algajad õpetajad tugevama sideme. Enamasti tuleneb see sellest, et õppeklassid asuvad lähestikku ning ka õpetajate õpetamisülesanded on sarnased (Lane & Sweeny, 2018; 2019). Järjekindlus ja motiveeritus koos kolleegide toetusega võivad õpetajal aidata tööalastest probleemidest võitu saada (Eldar *et al.*, 2003), ka on kolleegid algajatele õpetajatele igapäevaste probleemidega toime tulemiseks kõige olulisem tugipunkt (Charner-Laird, Kirkpatrick, Szczesiul, Watson, & Gordon, 2016).

1.2.2 Koolijuhi roll algaja õpetaja kohanemises

Algajate õpetajate positiivsel sisse sulandumisel koolikeskkonda on oluline ka koolijuhi tugi. Koolijuhid peaksid oma uute kolleegidega tihemini kohtuma, et tagada nende sujuv kohanemine koolikeskkonnaga (Eldar *et al.*, 2003). Brocki ja Grady (1998) Nebraskas algajate õpetajate ning koolijuhtide seas läbi viidud uurimuse kohaselt usuvad algajad õpetajad, et koolijuht on tähtsaim inimene koolis. Tema ülesanne on kujundada koolikultuur, kehtestada reeglid ja ootused ning anda algajale õpetajale tagasisidet. Altayli ja Dagli (2018) uuringus osalenud algajad õpetajad tõid veel välja, et koolijuht peaks olema abivalmis, toetav, õiglane ja vajadusel algajatele õpetajatele nõuandeid jagama.

Algajate õpetajate paremaks kaasamiseks on oluline sellise töökeskkonna loomine, kus personal omavahel tihedalt kokku puutub (Engvik & Emstad, 2015). Sinna alla kuuluvad nii õpetajate toad kui ka algaja õpetaja klassiruumi asukoht koolis. Kolleegidega suhtlemise loomise tingimustel on koolijuhtidel oluline roll (Remmik *et al.*, 2015). Koolijuhid saavad tagada toetava keskkonna, kus meeskond teeb koostööd ja omavahel jagatakse ideid ning nõuandeid (Birkeland & Johnson, 2002). Ühtlasi saab koolijuht innustada kolleege olema algajate õpetajate suhtes austavamad ja julgustada neid algajate õpetajate loovuse suhtes olema positiivsemad (Engvik & Emstad, 2015).

Kui kooli juhtimine on selge ja eesmärgipõhine ning koostöö ja ühine kohusetunne on kõrge, saavad sellest kasu nii õpetajad kui ka õpilased (Aspfors & Bondas, 2013). Koolid peaksid algajatele õpetajatele tutvustama kõike, alates kooli kui organisatsiooni põhimõtetest ja eesmärkidest, lõpetades õppekavade ja sellega, kuidas probleeme lahendada (Walsdorf & Lynn, 2002). Algajate õpetajate jaoks on töökeskkond tööalase õppimise aluseks (Brock & Grady, 1998).

1.2.2 Mentorlus

Algaja õpetaja kohanemisprotsessis on väga oluline roll mentorlusprogrammil ja mentorõpetajatel. Kaasaegse mentorluse eesmärk on algajaid õpetajaid juhendada ja õpetada. Mentor on kogenud kolleeg, kes toetab algajat õpetajat tema professionaalses arengus ja aitab reflekteerida probleemide üle, mis algaja õpetaja tööelus ette võivad tulla (Schults, 2012). Mentor toetab algaja õpetaja kohanemist koolikeskkonda, pakub emotsionaalset tuge ja aitab lahendada tööga seonduvaid igapäevaprobleeme (Eisenschmidt, 2006). Brocki ja Grady (1998) uurimusest selgus, et algajate õpetajate meelest peaks nende mentor õpetama sama ariala, andma nõu ja rääkima oma kogemustest. Lisaks toodi Gholami (2018) uuringus välja, et hea mentor on abivalmis ja julgustav ning annab nii positiivset kui ka konstruktiivset

tagasisidet. Asjad, milles algajad õpetajad tundsid, et vajasid kõige enam mentori abi, olid tundide planeerimine, distsipliinireeglite välja kujundamine ning nende juurutamine ja õpilaste tööde hindamine (Brock & Grady, 1998).

Eestis on alates 2004/2005. õppeaastast kasutusel riiklik kutseaasta programm (Eisenschmidt & Köster, 2013), mille eesmärk on toetada algaja õpetaja kohanemist kooliorganisatsiooniga, arendada edasi tema kutseoskusi ja toetada väheste kogemustega õpetajat probleemide lahendamisel (Schults, 2012). Kutseaasta rakendamisel on neli osapoolt: algaja õpetaja, koolijuht, kes vastutab kutseaasta rakendumise eest koolis, mentor, kes nooremõpetajat toetab ning ülikoolide kutseaastakeskused, kes korraldavad tugiprogrammi seminare, pakuvad mentorkoolitust ja korraldavad kutseaasta arendustegevust (Eisenschmidt & Köster, 2013). Koolijuht määrab algajale õpetajale mentori, kes on läbinud vastava väljaõppe ja töötab sarnase aine õpetajana algaja õpetajaga samal kooliastmel. Mentor saab oma ettevalmistuse õpetajaharidust andvast kõrgkoolist (Schults, 2012). Eesti koolides on mentorsüsteem olnud aastaid, kuid sellegipoolest näitavad 2018. a TALISE tulemused, et paljudele õpetajatele ei ole karjääri alguses mentorit määratud. Uuringus osalenud kuni 5-aastase staažiga õpetajatest oli mentor vaid alla viiendikul (17,4%) (Taimalu *et al.*, 2019). Lisaks mentorlusele on Eestis algajate õpetajate kohanemise toetamiseks ka programm „Alustavat õpetajat toetav kool“, mis loodi 2016. aastal ja mille eesmärk on tagada iga alustava õpetaja arengule piisav tugi ja luua keskkond, mis on ametisse sisseelamiseks soodus (Alustavat õpetajat toetav kool, 2020).

Kokkuvõttes saab öelda, et algaja õpetaja kohanemise saavad positiivseks kogemuseks muuta nii toetavad ja julgustavad kolleegid, koolijuht, kes on abivalmis ja nõustav ning tagab meeskonnas valitseva heaolu kui ka mentor, kes aitab algajal õpetajal muuhulgas muutuda efektiivsemaks ja eneseteadlikumaks ning korraldada õppetööd edukamalt. Lisaks mentorlusele on olemas ka teisi programme, mis aitavad kohanemist lahti mõtestada ja seda protsessi oma organisatsioonis toetada.

Bakalaureusetöö uurimisprobleem keskendub algajate õpetajate kohanemisele koolikeskkonnaga ja võimalikele tekkivatele probleemidele õpetajaametis. Jätkusuutliku õpetajate järelkasvu tagamiseks on vaja välja selgitada, mis probleemid algajatel õpetajatel koolikeskkonda kohanemisel tekkida võivad. Selle teadmisega saab teha ettepanekuid õpetajakoolituse õpingute sisu üle vaatamiseks ja täiendamiseks ning info on abiks nii koolijuhtidele kui ka mentoritele, luues tausta algaja õpetaja kohanemist toetavatest ja takistavatest teguritest kooliorganisatsioonis. Bakalaureusetöö eesmärk on välja selgitada

algajate õpetajate kirjeldused kohanemisest koolikeskkonnaga ja nende ootused kolleegide ning juhtkonna toele. Töö käigus leitakse vastused järgnevatele küsimustele:

1. Kuidas kirjeldavad algajad õpetajad kohanemist koolikeskkonnaga?
2. Millist tuge ootavad algajad õpetajad kolleegidelt?
3. Millist tuge ootavad algajad õpetajad kooli juhtkonnalt?

2. Metoodika

Töös on kasutatud kvalitatiivset uurimisviisi, mille puhul püütakse mõista ja tõlgendada nii inimeste kogemusi kui ka vaateid ning antakse kirjeldusi inimeste arvamustest ja käitumisest. Kvalitatiivse uurimismeetodi puhul keskendutakse sotsiaalsetele protsessidele (Õunapuu, 2014). Kuna töö eesmärgiks oli välja selgitada algajate õpetajate kirjeldused kohanemisest koolikeskkonnaga ja nende ootused kolleegide ning juhtkonna toele, siis on kvalitatiivse uurimisviisi valik bakalaureusetöö autori hinnangul põhjendatud.

2.1 Valim

Uurimuses kasutati mugavus- ja kriteeriumvalimi põhimõtet. Mugavusvalim võimaldab kasutada uuritavaid, kes on kergesti kättesaadavad ning asuvad geograafiliselt lähedal (Etikan, Musa, & Alkassim, 2016), samas kriteeriumvalimi puhul leitakse uuritavad kindlate kriteeriumite alusel (Guest, Bunce, & Johnson, 2006). Kuna reaalsusešokk võib kõige suurema tõenäosusega esineda esimesel kolmel õpetamisaastal (Caspersen & Raaen, 2014), oli antud bakalaureusetöös valimisse kuulumise kriteeriumiks, et õpetajad oleksid koolis töötanud kuni 3 aastat. Lisaks sellele pidid õpetajad andma tunde II kooliastme õpilastele ja töötama Tartu linnas. II kooliastme õpetajad valiti eelkõige seetõttu, et töö autor hakkab tulevikus õpetama sama kooliastme õpilasi. Kuna keeruline oli leida algajaid õpetajaid, kes annaksid tunde üksnes II kooliastme õpilastele, kaasati uurimusse kuus üldhariduskooli I–III kooliastme õpetajat kolmest erinevast koolist. Uuritavateni jõudmiseks võeti esialgu ühendust tuttavate algajate õpetajatega, kuid kuna see ei andnud tulemust, kirjutati kõikidesse Tartu üldhariduskoolidesse ja otsiti valimi kriteeriumitele vastavaid algajaid õpetajaid. Koolide sekretärid või juhtkonna esindajad edastasid koolis töötavate algajate õpetajate kontaktid, kellega ühendust võeti ning uuriti, kas nad oleksid nõus olema intervjuueeritavad. Intervjuueerimise aeg lepidi kokku õpetaja endaga meili teel.

Uurimuses osales kuus I–III kooliastme naisõpetajat vanuses 21–33 aastat. Valimisse kuuluvate taustaandmed on toodud välja tabelis 1. Konfidentsiaalsuse tagamiseks ei avaldata

töös valimisse kuuluvate õpetajate koolide nimesid ning uurimuses osalenud õpetajate nimed on asendatud pseudonüümidega.

Tabel 1. Uuritavate taustaandmed

Pseudonüüm	Vanus	Õppeaine	Staaž
Mailis	21	Inglise keel	5 kuud
Imbi	23	Klassiõpetaja	6 kuud
Nora	33	Matemaatika	6 kuud
Merike	29	Klassiõpetaja	18 kuud
Pille	23	Matemaatika	6 kuud
Lea	30	Kunst	18 kuud

2.2 Andmekogumine

Vastavalt bakalaureusetöö eesmärgile koguti andmed poolstruktureeritud intervjuuga.

Õunapuu (2014) järgi on poolstruktureeritud intervjuu kava kindel, kuid küsimuste järjekorda võib muuta ja situatsioonist tulenevalt võib küsida täpsustavaid küsimusi. Intervjuu kava koostamisel toetuti varasemate algajate õpetajate kohanemisprotsessi uuringutele (Brock & Grady, 1998; Eisenschmidt, 2006; Kozikoglu, 2018; Miles & Knipe, 2018). Intervjuu kava koosnes kahest plokist. Esimeses plokis uuriti, kuidas algajad õpetajad kirjeldavad kooliorganisatsiooniga kohanemist (näiteks: Kuidas kirjeldate enda esimest õppeaastat koolis? Millised on põhilised klassiruumis esinevad raskused?). Teise ploki küsimused selgitasid välja, millist tuge algajad õpetajad kolleegidelt ja kooli juhtkonnalt ootavad (näiteks: Milliseid omadusi hindavad algajad õpetajad kolleegides enim? Mida peaks koolijuht/juhtkond tegema, et algajatel õpetajatel oleks kergem kohaneda?). Intervjuude alguses küsiti intervjuueeritavatelt taustaküsimusi ning sissejuhatavaid küsimusi, iga plokk koosnes põhiküsimustest ja lisaküsimustest (Lisa 1).

Intervjuu küsimuste koostamisel konsulteeriti bakalaureusetöö juhendajaga, kes vaatas üle intervjuu kavas olevad küsimused ning tegi ettepanekuid küsimuste arusaadavamaks muutmiseks ja lihtsustamiseks. Samuti juhtis tähelepanu, et intervjuu küsimused oleksid kooskõlas nii uurimisküsimuste kui ka bakalaureusetöö eesmärgiga. Uurimuse usaldusväärsuse suurendamiseks viidi lisaks läbi prooviintervjuu.

Prooviintervjuu viidi läbi algaja õpetajaga, kes vastas bakalaureusetöö valimi kriteeriumitele. Prooviintervjuu kestis kokku 30 minutit. Prooviintervjuu analüüsil selgus, et küsimused olid sobivad leidmaks vastuseid bakalaureusetöö uurimisküsimustele. Prooviintervjuu tegemisel märgati lisaküsimuste olulisust ja mõisteti, et on tähtis intervjuuküsimuste vahel sujuvalt orienteeruda. Ühtlasi kasvas see autori enesekindlust, mis iga intervjuuga järjest enam kasvas. Kuna prooviintervjuu käigus selgus intervjuuküsimuste

sobivus, siis võeti kogutud andmed ka põhiaandmestiku hulka ning andmed analüüsiti koos põhiintervjuudega, tulemused kajastati tulemustes ja arutelus.

Enne intervjuu algust selgitati õpetajatele veelkord uurimuse eesmärki ning küsiti nõusolekut intervjuu helifailina salvestamiseks. Intervjueerimisel toetuti Hea teadustava (2017) põhimõtetele, lähtuti uurija eetika põhilistest aspektidest, teavitati uuritavaid töö eesmärkidest, austati uuritava privaatsust, mistõttu korralduslik aspekt, et uuritava isikuandmeid, kooli ega intervjuus nimetatavaid isikuid bakalaureusetöös ei avaldata.

Intervjuud viidi läbi ajavahemikus veebruar 2020 kuni märts 2020. Intervjuu pikkused varieerusid 29 minutist 59 minutini. Järgides Laherand (2008) soovitusi, pidas töö autor bakalaureusetöö koostamise ajal uurijapäevikut, kuhu pani kirja intervjuude järgsed mõtted, tunded ja õppimiskohad järgmiste intervjuude paremaks läbiviimiseks. Uurijapäeviku pidamisega suurendati uurimuse usaldusväärsust.

2.3 Andmeanalüüs

Andmeid analüüsiti induktiivse kvalitatiivse sisuanalüüsi põhimõtetel. Induktiivse sisuanalüüsi puhul selgitatakse välja andmetes peituvad seaduspärasused, uurija liigub vaatlemiselt tulemuste üldistamisele (Õunapuu, 2014). Andmete analüüsimiseks transkribeeriti kõik kuus helifaili tekstiks. Selleks kasutati TTÜ Küberneetika Instituudi (Alumäe, Tilk, & Asadullah, 2018) veebipõhise kõnetuvastuse keskkonda. Transkribeeritud andmete maht oli kokku 66 lehekülge (teksti tähesuurusega 12 ja reavahega 1,5).

Pärast intervjuude transkribeerimist kodeeriti andmed andmeanalüüsi keskkonnas QCMap. Esmalt märgiti ära uurimisküsimuse kaupa intervjuus tähenduslikud tekstiosad, mis andsid vastuseid uurimisküsimusele. Igale tähenduslikule üksusele sõnastati kood (tabel 2). Tekkinud koodid koondati sarnasuse tunnuste alusel alakategooriatesse, näiteks koodidest *raske kohaneda lärmiga, algaja õpetaja peab palju rääkima ja raske harjuda hommikuste ärkamistega* tekkis alakategooria *õpetajast tulenevad väljakutsed*. Alakategooriatest omakorda moodustusi suuremad peakategooriad.

Uurimuse usaldusväärsuse suurendamiseks viidi ühe uurimisküsimuse puhul läbi kaaskodeerimine. Kaaskodeerija märkis tähenduslikke üksusi ühe intervjuu ühe uurimisküsimuse kontekstis „Millist tuge ootavad algajad õpetajad kolleegidelt?“. Kaaskodeerija märgitud tähenduslikud üksused ja nende põhjal sõnastatud koodid ühtisid enamjaolt uurija enda tulemustega. Mitteühtimise korral vaatas töö autor kaaskodeerija leitud tähenduslikud üksused üle ja täiendas koode. Kategooriate moodustamisel arutati juhendajaga läbi erinevad ala- ja peakategooriate tekkimise võimalused.

Tabel 2. Näide andmeanalüüsist uurimisküsimusele „Kuidas kirjeldavad algajad õpetajad kohanemist koolikeskkonnaga?“

Näide transkriptsioonist	Kood
Et ma sain ka alguses päris keerulise klassi, et mul läks hästi palju alguses aega selleks, et neid suhteid üldse luua ja kõike seda teha. Ja kontakti täiskasvanud inimestega oli väga vähe, selles mõttes, et suurem osa olid ikkagi klassis ja oma lastega. Et nagu õpetajate tuppa väga ei jõua ja niimoodi on ju, et täiskasvanuid näed pigem vähe.	Õpilastega heade suhete loomine Vähene kontakt kolleegidega

3. Tulemused

Bakalaureusetöö eesmärk oli välja selgitada algajate õpetajate kirjeldused kohanemisest koolikeskkonnaga ja nende ootused kolleegide ning juhtkonna toele. Andmeanalüüsil moodustus nii esimese, teise kui ka kolmanda uurimisküsimuse alla kolm peakategooriat. Tingmärk (...) näitab tsitaadi lühendamiseks välja jäetud teksti. Järgnevalt antakse ülevaade andmeanalüüsi tulemustest uurimisküsimuste järgi peakategooriate kaupa. Tulemuste kinnitamiseks ja illustreerimiseks on lisatud tsitaate intervjuudest. Paksus kirjas on välja toodud alakategooriate nimetused.

3.1 Algaja õpetaja kirjeldused kohanemisest koolikeskkonnaga

Esimese uurimisküsimuse „Kuidas kirjeldavad algajad õpetajad kohanemist koolikeskkonnaga?“ alla moodustusid andmeanalüüsi käigus järgmised peakategooriad: algaja õpetaja kohanemist soodustavad tegurid; suhted organisatsioonis kohanemist mõjutava tegurina; väljakutset pakkuvad ülesanded esimesel aastal.

3.1.1 Algaja õpetaja kohanemist soodustavad tegurid

Algaja õpetaja kohanemist soodustavate teguritena toodi välja koolist tulenevad lihtsustavad tegurid ja õpetaja enda valmisolekuga ning hoiakutega seotud tegurid.

Koolist tulenevate lihtsustavate tegurite all toodi välja koolisüsteemi tutvustamine algajale õpetajale. Uurimuses osalejad leidsid, et kohanemisprotsessi teeb lihtsamaks see, kui tööle asudes jagatakse algaja õpetajaga piisavalt infot töökorralduse ning -ülesannete kohta. Lisaks koolisüsteemi tutvustamisele pidasid algajad õpetajad oluliseks mentorõpetajate rolli. Mitmed uuritavad tõid esile, et nende kohanemisprotsessi tegid lihtsamaks neile määratud mentorõpetajad, kes tutvustasid nii koolimaja kui ka jagasid algajatele õpetajatele

informatsiooni ja nõuandeid õppetöö parema planeerimise kohta. Uurimuses osalejad kirjeldasid, et mentorõpetajaga erinevate olukordade läbi tegemine oli väga kasulik.

Et reaalselt (...) see igapäevaelu koos mentoriga läbi teha, et ma arvan, et see oli kasulik, kui näiteks direktor oleks maha istunud minuga ja mulle rääkinud, et seda tehakse siis (...) ja seda saab sealt ja nii edasi. (Mailis)

Algajate õpetajate kohanemisel koolikeskkonnaga mängivad olulist rolli ka nende **enda hoiakutega seotud tegurid**. Algajad õpetajad mainisid, et oluline roll on küll ülikoolist saadud teadmistel, mis võimaldavad erinevaid nähtusi konkreetsete mõistete ja teooriatega seostada, kuid töö käigus õpib kõige rohkem. Nii mõnigi algaja õpetaja rõhutas, et esimene tööaasta kulubki suures osas ameti õppimiseks. Paar uuritavat tõi välja, et lisaks sellele, mida kool saab teha, on oluline ka algaja õpetaja endapoolne panus ja aktiivsus. Peeti oluliseks ise abi küsimist ning aktiivseks olemist, sh õpetajate toa külastamist ja ühisüritustel osalemist. Selgitati, et algaja õpetaja saab ise enda kohanemisprotsessi lihtsamaks teha.

Et sa tegelikult ikkagi saad väga palju ära teha, et sul oleks lihtsam kohaneda. Et kui sa näiteks kunagi ühelegi õpetajate üritusele ei tule, noh siis sul on ka raske oodata, et kõik sind nagu kohe väga vastu võtavad, et noh, et sa pead ikka ise ka midagi tegema. (Merike)

3.1.2 Suhted organisatsioonis kohanemist mõjutava tegurina

Uurimuses osalenud algajad õpetajad tõid välja, et nende kohanemist mõjutavad suhted nii kolleegide kui ka õpilastega.

Kohanemisprotsessis mängivad olulist rolli nii positiivsed kui ka negatiivsed **suhted kolleegidega**, uuritavad tõid välja kirjeldusi mõlemast. Negatiivsete näidetena toodi esile pingelised suhted ning ebavõrdsuse tajumine kogenumate kolleegide poolt. Üks algaja õpetaja tunnistas, et on tajunud, et kolleegid ei kohtle teda võrdväärseks, kuna tal on õpetaja kvalifikatsiooni tõendav dokument veel kätte saamata. Pingeid tekitas eelkõige suur naiste kollektiiv ja seal levivad kuulujutud ning ebaviisakus. Sama uuritav selgitas, et kollektiivis võiks säilida elementaarne viisakus. Lisaks mainisid nii mõnedki uuritavad, et kuna koolimajad on suured ja ühe korruse peale on koondunud ühe aine õpetajad, puututaksegi enamjaolt kokku vaid nendega. Tunnistati, et nimepidi teatakse väheseid ja kontakti täiskasvanud inimestega on vähe. Peale selle tõi nii mõnigi uuritav välja ebamugavustunde õpetajate toa ees. Üks uuritav kirjeldas, et õpetajate toas tasub pigem vaikselt omaette toimetada ja seejärel sealt lahkuda, teise uuritava puhul mängis rolli see, et ta oli varem seal koolis õppinud, mistõttu polnud ta veel oma uue õpetajarolliga koolis jõudnud ära harjuda.

Alguses võttis ikka harjumist see, et, et no kuidas ma lähen õpetajate tuppa, istun võib-olla enda õpetajaga kõrvuti seal, et no mis mõttes? (Imbi)

Negatiivsete kirjelduste kõrval toodi välja ka palju positiivseid kogemusi. Näiteks tundsid uuritud algajad õpetajad, et kogenumad kolleegid võtsid neid sõbralikult ja meeldivalt kollektiivi vastu. Nii mõnigi tunnistas, et tänu kogenumate kolleegide abivalmidusele, näpunäidete jagamisele ja toele on kohanemisprotsess olnud meeldiv ning mõnevõrra lihtsam. Ühtlasi tõid uuritavad esile, et neid koheldi kogunud kolleegidega võrdväärseina ning ei tajunud, et kogenumad kolleegid oleks neid nende algaja staatuse pärast kuidagi teisiti kohelnud. Pigem tunti, et neid hoiti rohkem.

Ma ei arva, et keegi nagu kohtleks mind, et aa, et nagu oled uus ja sa ma ei tea, pead õppima alles, või et sa ei saa hakkama. (Pille)

Lisaks suhetele kolleegidega, kirjeldasid algajad õpetajad ka **suhteid õpilastega**. Üldiselt tundsid kõik uuritavad, et õpilased võtsid neid esimesel aastal sõbralikult vastu. Olenemata üldisest positiivsest vastuvõtust õpilaste poolt, kirjeldasid algajad õpetajad sellegipoolest ka probleemseid situatsioone, mis õpilastega esimesel tööaastal aset leidsid. Nii mõnigi algaja õpetaja tõi välja, et õpilased kippusid alguses piire kompama, katsetama ning õpetajat proovile panema.

Võib-olla ma oleks pidanud nagu alustama natuke karmimalt või nagu kuidagi tekitama seda, noh, seda distsipliiniprobleemi osas just. (Pille)

3.1.3 Väljakutset pakkuvad ülesanded esimesel aastal

Lisaks algaja õpetaja kohanemist soodustavatele teguritele ja suhetele organisatsioonis kirjeldasid uurimuses osalenud algajad õpetajad ka väljakutset pakkuvaid ülesandeid, mis kohanemisprotsessis aset leidsid. Kolmas peakategooria jagunes omakorda viieks alakategooriaks: õpetajast tulenevad väljakutsed; õpetamise eripärad; õpilastega esinevad probleemid klassiruumis; emotsionaalsed raskused; töökorraldusest tulenevad raskused.

Õpetajast tulenevate väljakutsete all toodi välja tegureid, mis olid otseselt seotud algaja õpetaja enda iseloomu ja elustiiliga. Siia alla kuulusid näiteks seni välja kujunenud harjumuste järsk muutumine. Nii mõnigi uuritav tõi välja, et tal oli väga raske harjuda hommikuste ärkamistega. Samuti toodi välja, et oma osa kohanemisprotsessis said häälepaelad, sest õpetaja kasutab häält palju ja hoopis teisiti. Lisaks mainiti veel koolimelu ja lärmiga harjumist, millele enne tööle asumist väga mõeldud ei olnud.

Kui ikkagi see vahetund on ja sul on siin, noh circa tuhat last, siis seda lärmi ümberringi on ikka mõnusasti. (Nora)

Töökorraldusest tulenevate raskustega seoses mainisid uuritavad puudulikku informatsiooni töökorralduse kohta. Eelkõige toodi näiteid kontrolltööde ettevalmistamisest, mille puhul varasemad failid olid arvutites olemas, kuid algajaid õpetajaid nendest ei teavitatud. Lisaks tõi üks algaja õpetaja välja isikliku klassiruumi puudumise, mistõttu pidi ta igal vahetunnil liikuma ühest klassiruumist teise. Sellest tulenevalt ei saanud ta teatud ülesandeid oma õpilastega teha. Lisaks eeltoodule leidsid uuritavad, et raskusi valmistasid ka kolleegide eeldused, et algaja õpetaja oskab kõike ja suhtusid neisse kui pika kogemusega õpetajatesse. See pani neid omakorda tundma, et nad on ära unustatud.

Ma mäletan seda, et, et eelmine aasta ma mõtlesin, et, et kõik õpetajad nagu suhtusid minusse, nagu ma teaks, mis ma teen (naerab). Aga tegelikult ma nagu väga ei teadnud. (Lea)

Uuritavad kirjeldasid ka **õpetamise eripäraga** seonduvaid väljakutseid. Algajad õpetajad tunnistasid, et neile tuli üllatusena bürokraatia ning paberite täitmise rohkus. Toodi esile, et sageli valmistab neile raskusi õppetöö planeerimine, kuna ilma eelneva õpetajakogemuseta on raske tajuda, mis vanuses õpilastele mida õpetama peaks. Mainiti ka hirmu klassi ees improviseerida, kuna esimesel aastal koolis ei tunta end piisavalt kindlalt. Uurimuses osalenud töid veel välja, et vahetunnid jäävad lühikeseks ja üleminek ühest tunnist teise on väga kiire. Kirjeldati ka suhteid lapsevanematega, mille osas jagunesid uuritavate arvamused ja kirjeldused kaheks. Oli algajaid õpetajaid, kes ütlesid, et teevad nendega sõbralikult koostööd, samas oli ka neid, kes kirjeldasid ebameeldivaid kogemusi seoses algaja õpetaja ründamisega.

See, kuidas õpetajale võidakse täiesti turja tulla ja täiesti süüdimatult, seda ma ei oleks küll osanud ette kujutada, et (...) jah, jutte ma olen küll kuulnud, aga et see (...) nagu päriselus ka niimoodi on, see (...) küll oli minu jaoks väga suur üllatus. (Nora)

Kõik uuritud algajad õpetajad töid mingil moel välja puuduliku ettevalmistuse ülikoolist. Välja toodi praktika vähesus ja selle ebaühtlane jaotus ülikooliaastate peale. Uuritavad selgitasid, et peavad kasulikumaks varianti, kus praktikad on kohe esimesel ülikooliaastal ning pikemalt. Puudust tunti ka ainealasest õpetusest ja sellest, kuidas lastele ainealaseid teemasid paremini edasi anda. Välja toodi ka hariduslike erivajadustega lapsed, nende ära tundmine ja nendega tegelemine. Ühtlasi tundsid uuritud algajad õpetajad, et oleksid vajanud rohkem informatsiooni selle kohta, kuidas distsipliiniprobleemidega lastega paremini hakkama saada.

Mina ütleks küll, et mul ei olnud päriselt sellist asja, kus räägitigi probleemsetest õpilastest päriselt. Mul ei tule ette küll, et (...) meil oleks reaalsed loengud, et aa, et mida teha, kuidas käituda. (Pille)

Õpilastega esinevate probleemidega klassiruumis toodi välja nii laste individuaalsete kui ka sama paralleelklasside erinevustega tegelemine. Uuritavate hulgas oli õpetajaid, kes ütlesid, et ühe klassiga võid olla õiges tempos ja kõik edeneb, kuid teise klassiga on edasi liikumine vaevuline ja põhjustab raskusi. Mainiti ka õpilaste omavaheliste suhetega tegelemist ning õpilaste motiveerimist. Kõige suuremaid raskusi valmistasid algajatele õpetajatele distsipliiniprobleemid. Probleeme tekitasid õpilaste omavaheline jutustamine, nutitelefoni kasutamine ja mitte allumine korrale kutsumisele. Probleemselt käituvate lastega hakkama saamine oli uuritavate sõnul vaieldamatult kõige suurem murekoht.

Mul oligi, nad viskasid paberkuule niimoodi, et ma vaatasin õpilasele otsa ja ta vaatas mulle silma sisse ja ta tegi seda edasi, et nagu neil on täiesti ükskõik, kas keegi ütleb talle midagi või ei ütle. (Pille)

Eraldi alakategooria moodustasid veel **emotsionaalsed raskused**. Algajad õpetajad kirjeldasid esimest aastat kui väga kirjut ja emotsionaalselt rasket, kasutati väljendit „nagu ameerika mäed“ (Nora). Uuritavad nentisid, et õpetajaameti juures on iga päev erinev: mõni päev võid tunda, et kõik läheb suurepäraselt, teisel päeval mõtled, et ei saa ikka hakkama. Algajad õpetajad tunnistasid, et kohanemine on väga pikk protsess ja esimesed kuud tuleb lihtsalt üle elada. Uuritavad kirjeldasid, et tundsid sageli tööle mineku suhtes ärevust. Emotsionaalselt põhjustas raskusi ka see, kui palju erinevaid rolle õpetajal on. Lisaks õpetamisele ja klassi ees seismisele kaasneb õpetajatööga ka teisi ülesandeid. Õpetaja peab olema lisaks õpetajale ka kasvataja, psühholoog ning tugiisik.

Mõnikord ma peangi olema täiesti nagu ema eest ja-ja mõni päev ma olen psühholoog põhimõtteliselt ja mõni päev vot ma ei tea mis asjad veel (...), et see mitmekesisus on ikka tohutu. (Imbi)

Kokkuvõttes kirjeldasid algajad õpetajat esimest aastat kui emotsionaalselt kirjut ja rohkete väljakutsetega. Kohanemisprotsessi lihtsamaks muutmisel toodi välja mentori olulisus ja algaja õpetaja endapoolne panus. Algajad õpetajad kirjeldasid nii positiivseid kui ka negatiivseid suhteid kolleegide, õpilaste ning lapsevanematega, mis vastavalt mõjutasid ka algajate õpetajate emotsioone. Kõik uuritavad tõid välja kirjeldusi esimesel tööaastal esinenud väljakutsetest, millest kõige suurema osa moodustasid distsipliiniprobleemid.

3.2 Kolleegidelt oodatav tugi kohanemisprotsessis

Teise uurimisküsimuse alla „Millist tuge ootavad algajad õpetajad kolleegidelt?“ moodustus andmeanalüüsi järgselt kolm peakategooriat, milleks olid: algaja õpetaja meeldiv vastuvõtt ja

emotsionaalse toe pakkumine, õpetamise ja õppetöö kavandamisega seotud tugi; mentorõpetaja olemasolu ja õppimine kolleegidelt.

3.2.1 Algaja õpetaja meeldiv vastuvõtt ja emotsionaalse toe pakkumine

Esimene peakategooria, milleks oli algaja õpetaja meeldiv vastuvõtt ja emotsionaalse toe pakkumine jagunes omakorda kaheks alakategooriaks: soe vastuvõtt koolikeskkonda ning abi ja arutlemisvõimaluse pakkumine.

Uurimuses osalenud algajate õpetajate jaoks oli kolleegidega seoses kõige suurem soov, et neid **võetaks kollektiivi soojalt**, sõbralikult ja meeldivalt **vastu** ning kaasataks kõikidesse tegevustesse. Uuritavad pidasid oluliseks, et meeskonnas valitseks positiivsus, algajat õpetajat ei jäetaks kuskile üksinda, vaid pöörataks talle tähelepanu, kuulataks tema arvamust, koheldaks teistega võrdväärselt ja peetaks meeskonna liikmeks. Üks uuritav tõi välja, et eriti kooliaasta alguses võiksid kogenumad kolleegid algajat õpetajat kutsuda õpetajate tuppa kohvi jooma ja näidata, et ta on teiste seltsi oodatud.

Mõneti raske on ju kohe nagu sõpru leida ja kui ei ole nii avatud või nii, et siis jah nagu selles mõttes, et hea on, kui need kolleegid on sellised kaasavad, kes ikkagi kutsuvad sind kampa. (Merike)

Algajate õpetajate jaoks on oluline, et kolleegid **pakuksid oma abi ja arutlemisvõimalust**. Uuritavad märkisid, et peavad tähtsaks seda, et kogenud kolleeg algajat märkaks ja vajadusel oma abi pakuks. Ka siiras küsimus, kuidas läheb, on algajate õpetajate jaoks oluline. Üks uuritav selgitas, et koges esimese aasta sügisel madalpunkti ning kui kolleeg poleks seda märganud ja juhtkonnale rääkima läinud, oleks ta õpetajaametist lahkunud. Uuritavad lisasid, et peavad oluliseks kolleegide vastutulelikkust ja usaldusväärsust, võimalust kolleegile oma muresid kurta ning nende üle arutleda, samuti oodatakse, et kolleegid on valmis algaja õpetaja küsimustele vastama. Kõige olulisemaks pidasid algajad õpetajad seda, et nende kolleegid oleksid valmis algajale õpetajale enda abi pakkuma ja näitaksid, et on nende jaoks olemas. Selgitati, et toetus on algajatele õpetajatele eriti esimesel tööaastal väga oluline.

Pakkuda enda abi ja näidata, et sa oled toeks, näidata, et sa oled olemas. (...) Et see uus õpetaja ei ole kuskil üksinda. (Imbi)

3.2.2 Õpetamise ja õppetöö kavandamisega seotud tugi

Lisaks emotsionaalsele toele vajasisid algajad õpetajad kolleegide tuge õpetamise ja õppetöö kavandamisega. Teine peakategooria jagunes kaheks alakategooriaks, millest esimene on õpetamisega seotud abi ja teine abi probleemsete õpilaste ning lapsevanematega.

Kõik uuritavad tundsid, et vajavad palju **õpetamisega seotud abi**. Toodi välja, et kolleegide abi vajatakse töö planeerimisel ja dokumentide vormistamisel, eriti tekitas algajates õpetajates küsimusi see, mis ajaks mis peatükini õpilastega peab jõutud olema ning kuhu planeerida kontrolltöid. Kõige olulisemaks peeti seda, et sama aine õpetajad üksteist abistaksid ja jagaksid algaja õpetajaga materjale. Algajad õpetajad tundsid, et kogenumad kolleegid võiksid anda näpunäiteid kontrolltööde ja tunnikontrollide koostamisel või isegi jagada neid töid, mida nad enda õpilastega kasutavad. Samuti toodi välja, et kogenumad kolleegid võiksid algajatega jagada ideid erinevatest mängudest või aktiivõppemeetoditest, mida õpilastega kasutada saaks.

Kõikides klassides on mingeid raamatuid ja mingeid mängu ja mingisuguseid aktiivõppevahendeid. Aga noh, nad on teada ainult nagu sellele õpetajale, kelle omad need on. Ja, ja see teadmine kuidagi ei liigu. (Merike)

Uuritud algajad õpetajad tõid välja, et vajavad **kolleegide abi probleemsete õpilaste ja lapsevanematega**. Distsipliiniprobleemidega kogenumate kolleegide poole pöördumine oli uuritavate kõige levinum vastus. Mainiti ära nii probleemse klassi klassijuhataja, sotsiaalpedagoogi kui ka sama aine õpetajatega koostöö tegemine. Positiivsete kogemustena toodi välja, et nii mõnigi kogenum kolleeg on probleemset käituvat õpilase algaja õpetaja tunnist võtnud koos tunnitöö kirjelduse ja ülesannetega enda klassi istuma, et algaja õpetaja saaks enda tunniga jätkata. Probleemset käituvatest õpilastest tulenevalt selgitasid uuritavad, et on kolleegide abi vajanud lapsevanematega suhtlemisel. Toodi välja, et enne vanematele kirja saamist on seda näidatud kas õpilase klassijuhatajale või mõnele teisele kolleegile, et veenduda, et kiri on vormistatud korrektselt, viisakalt ja neutraalselt, vältimaks edasisi vastuolusid lapsevanematega.

Sa pead mõtlema, et kuidas ma vastan talle niimoodi, et ma ei solva kedagi, et ei tekiks (...) siukseid kaheti mõistetavaid asju (...) Iga kord, kui mul tuleb vanema kiri, siis ma (...) kirjutan mingi algse nagu põhja valmis ja ma olen alati küsinud üle igaks juhaks, et kas niimoodi sobib. (Pille)

3.2.3 Mentorõpetaja olemasolu ja õppimine kolleegidelt

Uuritud algajad õpetajad pidasid vajalikuks mentorõpetaja olemasolu ja tõi välja kolleegidelt õppimise olulisuse.

Uuritavad mainisid, et peavad väga oluliseks mentorõpetaja olemasolu ja tuge. Algajad õpetajad kirjeldasid mentorit kui üht olulisemat isikut, kes oma abi ja nõuga on neile alati toeks. Selgitati, et suhtlus mentoriga peab olema vaba ning sõbralik, tema juurde peaks saama iga küsimuse ning murega pöörduda. Ühtlasi tõi nii mõnigi uuritav välja, et kui algaja õpetaja tunneb, et tal mentoriga head sidet ei ole, võiks tal olla võimalus mentorit vahetada. Lisati, et mentor peaks olema see, kellel on algaja õpetaja jaoks alati aega ja kes tunneb ka ise algaja õpetaja arengu vastu huvi. Veel toodi välja, et mentor võiks algajale õpetajale anda tagasisidet ning näpunäiteid tundide paremaks planeerimiseks, õpilastega hakkama saamiseks ja lapsevanematega suhtlemiseks.

Ja mentor mitte nime pärast mentor, vaid päriselt ka sul on olemas see inimene, kelle käest küsida, kes näeks, märkaks, hooliks, küsiks ise. (Nora)

Lisaks mentori tähtsusele tõi paar uuritavat välja nende koolis oleva tunnivaatlussüsteemi, mille puhul kolleegid käivad üksteise tunde vaatamas ja hiljem kirjutavad tabelisse, mida tunnis head nägid ning mida tahavad sealt endaga kaasa võtta. Sellele järgnevad vestlused, kus õpetajad saavad nähtu üle arutleda ja teha üksteisele ettepanekuid. Lisaks toodi välja ka kolleegide poolne tagasiside andmise ning tunnustamise olulisus.

Tagasiside võiks olla, et noh, kuigi ma võin tunduda, et ma saan hakkama ja kõik on hästi, et siis tegelikult paar head sõna ju kulub ikka ära. (Imbi)

Kokkuvõttes ootavad algajad õpetajad oma kolleegidelt eelkõige inimlikku soojust, sõbralikkust ja abivalmidust, mis võimaldaks neil kergemini uude keskkonda sisse sulanduda. Samuti vajatakse kolleegide tuge õppetöö planeerimisel, probleemsete õpilastega tegelemisel ning lapsevanematega suhtlemisel. Olulisima kolleegina toodi välja mentor, keda algajad õpetajad peavad põhiliseks nõuandjaks ja toetajaks.

3.3 Juhtkonnalt oodatav tugi kohanemisprotsessis

Kolmanda uurimisküsimuse „Millist tuge ootavad algajad õpetajad kooli juhtkonnalt?“ alla moodustus kolm peakategooriat: algajate õpetajate meeldiv vastuvõtt meeskonda; töövahendite ja -võtete jagamine algajale õpetajale; polegi tuge vaja.

3.3.1 Algajate õpetajate meeldiv vastuvõtt meeskonda

Esimene peakategooria jagunes kaheks alakategooriaks, milleks olid soe vastuvõtt koolikeskkonda ja emotsionaalne tugi algajale õpetajale.

Uuritud algajate õpetajate jaoks oli oluline, et juhtkond tagaks algajale õpetajale **sõbraliku ja meeldiva vastuvõtu meeskonda**. Nende jaoks oli oluline, et algajad õpetajad on kollektiivi kaasatud ning neid koheldaks juhtkonna poolt teiste õpetajatega võrdväärselt. Nii mõnigi uuritav tõi välja, et on väga positiivne, kui juhtkond küsib ka algajalt õpetajalt, kuidas teda paremini toetada saaks. Selgitati, et juhtkonna meelestatusest sõltub see, kuidas kolleegid algajaid õpetajaid vastu võtavad. Uuritavad tõid välja, et nende jaoks on oluline näha ja tunda, et kool seisab nende selja taga. Selgitati, et probleemide ning murede korral võiks juhtkond olla alati toetav.

Kui juhtkond ei ole toetav, siis üldiselt nagu kogu meeskond on nagu pigem ka mitte. Et, et jah, sealt ülevalt poolt ikka hakkab kõik pihta, et see on nagu väga oluline. (Lea)

Lisaks algsele soojale vastuvõtule on algajate õpetajate jaoks oluline juhtkonnapoolne **emotsionaalne tugi algajale õpetajale**. Uuritavad tõid välja, et peavad oluliseks seda, et juhtkond on inimlik, mõistev, abivalmis ning vastutulelik. Peale selle lisati, et juhtkond võiks algajat õpetajat usaldada ja sellest tulenevalt anda talle piisavalt autonoomsust. Nii mõnigi uuritav selgitas, et hindab seda, kui tal lastakse ka omapäi toimetada ning teda ei käida pidevalt kontrollimas. Samas pidasid algajad õpetajad väga oluliseks seda, et juhtkond oleks murede korral alati olemas ning neil oleks võimalik direktori või õppealajuhiga probleemide üle arutleda. Samuti toodi välja, et on oluline, et juhtkond algaja õpetaja vastu huvi tunneks. Selgitati, et palju annab juurde, kui õppealajuhataja või direktor koridori peal küsib kuidas läheb ning kas algajal õpetajal on mingit abi vaja. Lisati, et sellised väikesed nüansid annavad algajale õpetajale arusaama, et juhtkond hoolib oma õpetajatest.

Ja kui direktor ei pea paljude oma kiire päeva jooksul koridoris trehvata ja küsida, et kuule kuidas sul läheb (...), et minu jaoks näitab see ikkagi (...) hoolivust. (Nora)

3.3.2 Töövahendite ja -võtete jagamine algajale õpetajale

Lisaks meeldiva vastuvõtu tagamisele peeti oluliseks töövahendite ja -võtete jagamist. Teine peakategooria jagunes kaheks alakategooriaks: algaja õpetaja professionaalse arengu toetamine ja töökorralduse tutvustamine ning praktiline abi algajale õpetajale.

Juhtkond saab palju ära teha selleks, et **toetada algaja õpetaja professionaalset arengut**. Algajad õpetajad pidasid oluliseks juhtkonnapoolset tagasisidet tehtud tööle. Üks algaja õpetaja tõi välja, et direktor võiks algaja õpetajaga kord kuus kokku saada ning teha

vahekokkuvõtte asjadest, mis on läinud hästi ning mis vajaks veel parandamist. Oluliseks peeti ka mentorõpetajate määramist algajale õpetajale, mis tagab selle, et algaja õpetaja ei jää üksinda. Üks uuritav lisas, et tunniplaani koostades võiks sinna algajale õpetajale ja mentorile lisada aja, kus saadakse kokku ning arutatakse võimalike probleemide üle, sest tihti võib algajale õpetajale ja mentorile tekitada probleeme ühise vaba aja leidmine.

Tunniplaani tehes võiks arvestada sellega, et ongi need ajad, kus siis ikkagi ongi ette nähtud, et, et saadakse kokku ja räägitakse ja arutatakse neid asju. (Merike)

Algajad õpetajad ootavad juhtkonnalt ka **töökorralduse tutvustamist ning praktilist abi**. Eeldatakse, et koolijuht on see, kes tööle asuva algaja õpetajaga tutvub, töökorraldust tutvustab ning nendega muud olulist informatsiooni jagab. Nii mõnigi algaja õpetaja tõi välja, et juhtkond võiks algajale õpetajale võimaldada väiksemat töökoormust, et anda esimese aasta pigem kohanemiseks. Väiksem töökoormus võimaldaks paremini tunde ette valmistada ja käia teiste õpetajate tunde jälgimas, lisaks vähendaks see algaja õpetaja ületöötamist ning väsimustunnet.

Kuus tundi päevas, pluss siis kõik see muu on ju, et, et tegelikult seda oli ikka väga hull hallata. Et no, et sa oledki päeva lõpuks lihtsalt nii väsinud, et mida sa siis üldse veel planeerid ja teed. (Merike)

3.3.3 Juhtkonnapoolne tugi on väheoluline

Uuritavate seas oli neid algajaid õpetajaid, kes tunnistasid, et ei pea juhtkonnapoolset tuge oluliseks, vaid pigem omavad nende jaoks suuremat tähtsust sama aine õpetajad ning teised kolleegid. Uurimuses osalenute hulgas oli neid, kes tõid välja, et koolijuhiga neil kokkupuudet praktiliselt üldse ei ole, sellest tulenevalt selgitas üks algaja õpetaja, et ei tunne puudust ka tema toest. Üks uuritav selgitas, et kooli tööle asudes ei tundnud ta, et koolijuhi tugi oleks vajalik. Puudust hakkas ta tundma sellest siis, kui tekkisid esimesed probleemid. Ühtlasi tõid mõned algajad õpetajad välja, et mõistavad, et koolijuhil on vähe aega ja paratamatult ei suudeta kõigi õpetajate vastu huvi tunda. Lisati, et kui koolijuht on olemas tööle asudes ja vajaliku informatsiooni algajale õpetajale ära jaganud, siis edaspidi saavad nad hakkama ka vaid kolleegide abi ja toega.

Põhiliselt ongi mul need nagu enda ainesisesed küsimused, mida ma küsin ju nendelt, keda ma tean, et oskavad mind aidata. Et ma arvan, et ma ei tea, kui ta nagu alguses on olemas ja on see vestluse osa, et siis nagu sellest minule täiesti piisab. (Pille)

Kokkuvõtvalt saab öelda, et nii nagu kolleegide puhul, hindavad algajad õpetajad ka juhtkonna poolt kõige enam meeldivat ja sõbralikku vastuvõttu. Sealjuures on oluline, et

juhtkond tunneks algaja õpetaja käekäigu vastu huvi ning oleks alati toetav. Oluliseks peeti ka seda, et koolijuht määraks algajale õpetajale mentori, mis tagaks selle, et algaja õpetaja ei jää üksi. Paar algajat õpetajat tunnistasid, et tunnevad, et ei vajagi otseselt koolijuhi tuge ja neile piisab kolleegide abist.

4. Arutelu

Noorte õpetajate vähesus ja ametist lahkumine on Eesti haridusmaastikul olnud päevakajaline teema väga pikka aega. Ka Eesti õpetajaskonna kohta käivast statistikast on näha, et noori õpetajaid on koolides vähe (Taimalu *et al.*, 2019). Et kindlaks teha, millised probleemid algajatel õpetajatel koolikeskkonda kohanemisel tekkida võivad, seati bakalaureusetöö eesmärgiks välja selgitada, kuidas kirjeldavad algajad õpetajad kohanemist koolikeskkonnaga ja millist tuge ootavad nad kolleegidelt ja kooli juhtkonnalt.

Vastus esimesele uurimisküsimusele „Kuidas kirjeldavad algajad õpetajad kohanemist koolikeskkonnaga?“ ilmnes algajate õpetajate kirjeldustes esimesest tööaastast kui kirjust ja ettearvamatust. Toodi välja, et esimene aasta oli kui „ameerika mäed“. Uuritavad tunnistasid, et kohanemisprotsess oli nende jaoks emotsionaalselt raske aeg, kus tunded ning mõtted varieerusid iga päev ühest äärmusest teise. Sellist nähtust on Mansfield jt (2019) kirjeldanud kui „emotsionaalne virr-varr“. Algajate õpetajate jaoks oli esimesel tööaastal üheks kõige suuremaks raskuseks distsipliiniprobleemidega õpilastega tegelemine. See on kooskõlas ka varasemate uuringutega, mille kohaselt kulub suur hulk algaja õpetaja energiast distsipliiniprobleemidega tegelemisele, tundi segavatele õpilastele ja rahu tagamisele klassiruumis (Cakmak *et al.*, 2019; Dayan *et al.*, 2018; Veenman, 1984). Krulli (2018) järgi võib see tuleneda sellest, et õpilased püüavad algajat õpetajat uuel ametikohal proovile panna ning hinnata õpetaja kannatlikkust. Autori hinnangul võiks see probleem pakkuda mõtlemisainet õpetajakoolituse arendamiseks, näiteks tasuks suurendada distsipliini tagamise teemaliste loengute või seminaride hulka. Lisaks distsipliiniteemadele töid uuritavad välja, et tundsid ülikoolis puudust rohkemast praktikast. Sellele on viidanud ka Akcan (2016), kelle uuringus osalenud algajate õpetajate kohaselt võiks praktika alata varem ning toimuda kogu õppeprogrammi vältel. Töö autori hinnangul tekib tudengitel õpetajaametist avaram ülevaade, kui nad alustavad praktikaga varem ja näevad tegevõpetajaid rohkem toimetamas. Sellest tulenevalt võiks õpetajakoolituse tudengitele võimaldada rohkem praktilisi võimalusi ametiga tutvumiseks.

Uuritavate kirjeldused suhetest kolleegidega jagunesid kaheks, välja toodi nii positiivseid kui ka negatiivseid kogemusi. Peamisteks pingeallikateks oli ebavõrdsuse tajumine kogenumate kolleegide poolt, kuulujuttude rääkimine ja ebaviisakus kollektiivis. Aspors ja Bondas (2013) on välja toonud, et sisse sulandumisel on algajatele õpetajatele oluline atmosfäär, kus kõiki koheldakse võrdsetena ja näidatakse üksteise vastu üles austust. See on kooskõlas uuritud algajate õpetajate kirjeldustega, kus toodi välja, et töökollektiivis võiks valitseda viisakus ja võrdsus. Olenemata negatiivsetest kogemustest, kirjeldasid algajad õpetajad ka positiivseid kogemusi. Uuritavad tõdesid, et nende töökollektiivis valitses sõbralikkus ja meeldiv õhkkond ning kolleegide toetus ja abivalmidus muutis nende kohanemisprotsessi tunduvalt lihtsamaks. Eriti oluliseks pidasid uuritud algajad õpetajad sama aine õpetajaid, kelle õppeklassid asuvad nendega samal korrusel. Ka Lane ja Sweeny (2018; 2019) on oma uuringutes välja toonud, et tugevam side luuakse just nende kolleegidega. Seega on autori hinnangul oluline sama aine ja ka sama korruse õpetajatel kokku hoida ning oma algajatele õpetajatele rohkem tähelepanu pöörata, sest nemad on need, kes saavad algajat õpetajat tema kohanemisel kõige enam toetada. Oma panuse sellesse saab anda ka koolijuht, kes saab ühiste mõttemallidega kolleegid kokku viia ja mõelda läbi algaja õpetaja klassiruumi asukoht koolis (Remmik *et al.*, 2017).

Vastuseks teisele uurimisküsimusele „Millist tuge ootavad algajad õpetajad kolleegidelt?“ tõid uuritud algajad õpetajad kõige olulisemana välja emotsionaalse toe, mis võimaldab algajal õpetajal kolleegidega oma tundeid ja mõtteid jagada (Thomas *et al.*, 2019). Nad pidasid oluliseks, et kogenum kolleeg oleks sõbralik, märkaks algajat ja oleks valmis tema küsimustele vastama ning oma abi pakkuma. Kolleegide toetuse olulisus on tulnud välja ka mitmetest uuringutest, kus rõhutatakse, et just kolleegide abi ning tugi on algaja õpetaja igapäevaste probleemidega toime tulemiseks kõige olulisem (Charner-Laird *et al.*, 2016; Eldar *et al.*, 2003). Autori hinnangul võib emotsionaalse toe olulisus tuleneda inimlikust vajadusest sõpruse ja hoole järele. Eriti oluline on see uude ametisse astuvale inimesele, kellel lisaks uutele ning võõrastele kolleegidele on ka uued harjumist vajavad tööülesanded. Lisaks emotsionaalsele toele tõid uuritud algajad õpetajad välja professionaalse toe olulisuse, mille alla kuulub õppematerjalide ja -strateegiate jagamine (Thomas *et al.*, 2019) ja mis on oluline näiteks käitumisraskustega õpilastega tegelemisel (Lane & Sweeny, 2018) ning lapsevanematega suhtlemisel. Seega on oluline, et kolleegid pakuksid algajatele õpetajatele igakülgset abi ja tuge, kuna õpetajaameti juures põhjustavad raskusi väga mitmed erinevad tegurid.

Kõige olulisemaks kolleegiks pidasid algajad õpetajad neile määratud mentorit. Selgitati, et mentori poole peaks saama iga küsimuse ning murega pöörduda ja suhelda sõbralikult ning vabalt. See on kooskõlas mitmete uuringute tulemustega, kus on rõhutatud mentori abi ja toe olulisust (Eisenschmidt, 2006; Gholam, 2018; Schults, 2012). Lisati, et mentor võiks ka ise algaja õpetaja vastu huvi tunda ning anda algajale õpetajale tagasisidet. Tagasiside olulisuse on välja toonud ka Gholam (2018), kelle järgi peaks hea mentor andma nii positiivset kui ka konstruktiivset tagasisidet. Kuna mentor on kooli poolt määratud usaldusisik algajale õpetajale, on töö autori meelest arusaadav, et eelkõige nähakse temas isikut, kellega peab saama vabalt ja sõbralikult suhelda ning kelle poole muredega pöörduda ja abi küsida. Mentori abi vajasid uuritud algajad õpetajad eelkõige tundide planeerimise ning probleemset käituvate õpilastega. Samadele uurimistulemustele jõudsid ka Brock ja Grady (1998). Töö autori hinnangul võivad tundide planeerimine ja probleemset käituvad õpilased tekitada raskust eelkõige selle tõttu, et nendeks ei saa otseselt enne ametisse astumist ette valmistuda, vaid see eeldab juba koolisüsteemi ja õpilastega tutvumist. Seetõttu on oluline, et algajale õpetajale on uues ametis tagatud igakülgne mentori abi.

Kolmanda uurimisküsimuse „Millist tuge ootavad algajad õpetajad kooli juhtkonnalt“? vastustest ilmnes, et nii nagu kolleegide puhul, pidasid ka juhtkonna puhul algajad õpetajad kõige olulisemaks meeldivat ja sõbralikku vastuvõttu. Välja toodi kollektiivi kaasamine ja algajate õpetajate kohtlemine kogenud kolleegidega võrdväärselt. Eldari jt (2003) järgi on koolijuht see, kes saab koolikeskkonda sisse sulandumise muuta algaja õpetaja jaoks positiivseks kogemuseks ja seda kinnitasid ka uuritud algajad õpetajad. Nagu ka kolleegide puhul välja tuli, hindavad algajad õpetajad ametisse astudes eelkõige inimlikku soojust, mis töö autori hinnangul tõstab uues keskkonnas sisemist turvatunnet ja on seega aluseks hakkamasaamisele teiste tööga seotud teguritega. Lisaks sõbralikkusele, peeti oluliseks juhtkonnapoolset huvi tundmist algaja õpetaja vastu ja rõhutati ka tagasiside olulisust. See ilmneb ka Eldari jt (2003) uuringust, millest selgus, et koolijuhid peaksid algajate õpetajatega tihemini kohtuma, et tagada koolikeskkonnaga sujuv kohanemine ning ühtlasi anda talle tagasisidet (Brock & Grady, 1998). Lisaks hinnati kõrgelt võimalust koolijuhtidega probleemide üle arutleda, mis on kooskõlas Altayli ja Dagli (2018) uuringuga, kus toodi välja, et koolijuht peaks algajatele õpetajatele vajadusel nõuandeid jagama. Seega on lisaks emotsionaalsele toele algajate õpetajate jaoks oluline ka praktiline pool, mille puhul vajatakse eelkõige koolijuhi poolset aega algaja õpetajaga kohtumiseks.

Töö piirangute ja kitsaskohtadena saab välja tuua valimi suuruse, mis on ka uurimisviisi piirang, ning valimi kriteeriumid. Suurem valim oleks andnud rikkalikuma

andmestiku, kaasata oleks saanud teiste piirkondade koole ja algajaid õpetajaid, mis oleks andnud rohkem kirjeldusi algajate õpetajate kohanemisprotsessist. Piiranguks võib lugeda ka töö autori intervjuerimisoskuse, rohkemate lisaküsimuste küsimine oleks taganud intervjueeritavate põhjalikumad kirjeldused. Ühtlasi ei saa töö tulemusi üldistada kõikide algajatele õpetajatele.

Töö praktiline väärtus seisneb autori hinnangul algajate õpetajate kohanemisprotsessi kirjelduste ja kolleegide ning juhtkonna suhtes oodatava toe välja selgitamisel. Töös välja toodud algajate õpetajate murekohad võimaldavad teha ettepanekuid muudatuste tegemiseks õpetajakoolituses, näiteks laiendada distsipliiniteema käsitlust ning tõsta õpetajate suhtlemiskompetentse paremaks lapsevanematega hakkama saamiseks. Ühtlasi võivad algajate õpetajate kirjeldused anda informatsiooni koolijuhtidele ja õpetajatele seoses toega, mida algajad õpetajad vajavad ning teguritega, millega uute alustavate kolleegide puhul arvestada. Töös on keskendutud toele, mida kooli tööle asudes kolleegidelt oodatakse, see omakorda võimaldab algajatele õpetajatele tulevikus tagada parema toetussüsteemi.

Järgnevatel uuringutes võiks valimisse leida rohkem uuritavaid, nii mees- kui ka naisõpetajad nii linna- kui ka maapiirkondadest, sest nendest erinevustest tulenevalt võivad ka kirjeldused kohanemisprotsessi kohta olla erinevad. Ühtlasi võiks uurida juhtkonna vaatepunkti seoses meetmetega algajate õpetajate toetamiseks.

Tänuõnad

Autor tänab kõiki algajaid õpetajaid, kes olid valmis bakalaureusetöö valmimiseks intervjuudes osalema ja oma juhendajat Ingrid Koni kogu osutatud abi eest.

Autorsuse kinnitus

Kinnitan, et olen koostanud ise käesoleva lõputöö ning toonud korrektselt välja teiste autorite ja toetajate panuse. Töö on koostatud lähtudes Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi lõputöö nõuetest ning on kooskõlas heade akadeemiliste tavadega.

Mariliis Pöder

/allkirjastatud digitaalselt/

19.05.2020

Kasutatud kirjandus

- Akcan, S. (2016). Novice Non-Native English Teachers' Reflections on Their Teacher Education Programmes and Their First Years of Teaching. *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development*, 18(1), 55–70.
- Alumäe, T., Tilk, O., & Asadullah. (2018). *Advanced Rich Transcription System for Estonian Speech*. Külastatud aadressil <http://bark.phon.ioc.ee/webtrans/>
- Alustavat õpetajat toetav kool (s.a.). Külastatud aadressil <http://www.alustavatopetajattoetavkool.ee/>
- Altayli, Y., Dagli, G. (2018). Evaluating perspectives of novice primary school teachers concerning experienced peer mentoring and administrative support. *Quality & Quantity*, 52, 367–388.
- Aspfors, J., & Bondas, T. (2013). Caring about caring: newly qualified teachers' experiences of their relationships within the school community. *Teachers and Teaching*, 19(3), 243–259.
- Birkeland, S., & Johnson, S. M. (2002). Q: What keeps new teachers in the swim? A: Schools that support their work. *Journal of Staff Development*, 23(4), 18–21.
- Brock, B. L., & Grady, M. L. (1998). Beginning teacher induction programs: the role of the principal. *The Clearing House*, 71(3), 179–183.
- Bryck, A. S., & Schneider, B. (2003). Trust in Schools: A Core Resource for School Reform. *Educational Leadership*, 60(6), 40–45.
- Cains, R. A., & Brown, C. R. (1998). Newly Qualified Teachers: a comparative analysis of the perceptions held by B.Ed. and PGCE-trained primary teachers of the level and frequency of stress experienced during the first year of teaching. *Educational Psychology*, 18(1), 97–110.
- Cakmak, M., Gündüz, M., & Emstad, A. B. (2019). Challenging moments of novice teachers: survival strategies developed through experience. *Cambridge Journal of Education* (49), 147–162.
- Caspersen, J., & Raaen, F. D. (2014). Novice teachers and how they cope. *Teachers and Teaching theory and practice*, 20(2), 189–211.
- Chaaban, Y., Du, X. (2017). Novice teachers' job satisfaction and coping strategies: Overcoming contextual challenges at Qatari government schools. *Teaching and Teacher Education*, 67, 340–350.

- Charner-Laird, M., Kirkpatrick, C. L., Szczesiul, S., Watson, D., & Gordon, P. (2016). From Collegial Support to Critical Dialogue: Including New Teachers' Voices in Collaborative Work. *Professional Educator*, 40(2), 1-17.
- Dayan, U., Perveen, S., & Khan, M. I. (2018). Transition from Pre-Service Training to Classroom: Experiences and Challenges of Novice Teachers in Pakistan. *FWU Journal of Social Sciences*, 12(2), 48-59.
- Dickson, M., Riddlebarger, J., Stringer, P., Tennant, L., & Kennetz, K. (2014). Challenges faced by Emirati novice teachers. *Near and Middle Eastern Journal of Research in Education*, 4, 1-10.
- Eisenschmidt, E. (2006). *Implementation of induction year for novice teachers in Estonia*. Tallinn: TLÜ kirjastus.
- Eisenschmidt, E., & Köster, K. (2013). *Kutseaasta rakendamise haridusasutuses*. Tallinn: Tallinna Ülikool.
- Eldar, E., Nabel, N., Schechter, C., Talmor, R., & Mazin, K. (2003). Anatomy of success and failure: the story of three novice teachers. *Educational Research*, 45(1), 29-48.
- Engvik, G., & Emstad, A. B. (2015). The importance of school leaders' engagement in socialising newly qualified teachers into the teaching profession. *International Journal of Leadership in Education*, 20(4), 468-490.
- Etikan, I., Musa, S. A., & Alkassim, R. S. (2016). Comparison of Convenience Sampling and Purposive Sampling. *Americal Journal of Theoretical and Applied Statistics*, 5(1), 1-4.
- Fantilli, R. D., & McDougall, D. E. (2009). A study of novice teachers: Challenges and supports in the first years. *Teaching and Teacher Education*, 25(6), 814-825.
- Gholam, A. (2018). A Mentoring Experience: From the Perspective of a Novice Teacher. *International Journal of Progressive Education*, 14(2), 1-12.
- Guest, G., Bunce, A., & Johnson, L. (2006). How Many Interviews Are Enough? An Experiment with Data Saturation and Variability. *Field Methods*, 18(1), 59-82.
- Hea teadustava (2017). Tartu: Tartu Ülikooli eetikakeskus. Külastatud aadressil <https://www.etag.ee/wp-content/uploads/2017/02/HEA-TEADUSTAVA.pdf>.
- Kozikoglu, I. (2017). A content analysis concerning the studies on challenges faced by novice teachers. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 12(2), 91-106.
- Kozikoglu, I. (2018). A Metaphorical Analysis of Novice Teachers' Perceptions Concerning First Year in Teaching, Induction Process, School Administrators and Mentor Teacher. *Educational Research Quarterly*, 42(1), 3-45.
- Krull, E. (2018). *Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat*. 3. Tr. Tartu: TÜ Kirjastus.

- Laherand, M.-L. (2008). *Kvalitatiivne uurimisviis*. Tallinn: Infotrükk.
- Lane, J. L., & Sweeny, S. P. (2018). Colleagues, challenges, and help provision. How Early Career Teachers Construct Their Social Networks to Help Them with the Endemic Challenges of Teaching. *The Elementary School Journal*, 119(1), 73–98.
- Lane, J.L., & Sweeny, S. P. (2019). Understanding agency and organization in early career teachers' professional tie formation. *J Educ Change*, 20, 79–104.
- Lassila, E. T., Uitto, M., & Estola, E. (2018). You're damned if you do and damned if you don't: the tension-filled relationships between Japanese beginning and senior teachers. *Pedagogy, Culture & Society*, 26(3), 417–433.
- Mansfield, C., Beltman, S., & Price, A. (2014). 'I'm coming back again!' The resilience process of early career teachers. *Teachers and Teaching*, 20(5), 547–567.
- Martin, K. L., Buelow, S. M., & Hoffman, J. T. (2015). New teacher induction: Support that impacts beginning middle-level educators. *Middle School Journal*, 47(1), 4–12.
- Miles, R., & Knipe, S. (2018). „I Sorta Felt Like I was out in the Middle of the Ocean“: Novice Teachers' Transition to the Classroom. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(6), 104–121.
- Remmik, M., Lepp, L., & Koni, I. (2015). Algajad õpetajad koolijuhi ja kolleegide toetusest esimestel tööaastatel. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 3(1), 173–201.
- Schults, A. (2012). *Pedagoogide tugisüsteem*. Tartu: Tartu Linnavalitsus.
- Selliöv, R., & Vaher, K. (2018). *Õpetajakoolituse lõpetanud ja alustavad õpetajad EHISE andmetel*. Külastatud aadressil <https://www.hm.ee/sites/default/files/uuringud/opetajad.pdf>.
- Senom, F., Zakaria, A. R., Shah, S. S. A. (2013). Novice Teachers' Challenges and Survival: Where do Malaysian ESL Teachers Stand? *American Journal of Educational Research*, 1(4), 119–125.
- Smith, T. M., & Ingersoll, R. M. (2004). What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover? *American Educational Research Journal*, 41(3), 681–714.
- Taimalu, M., Uibu, K., Luik, P., & Leijen, Ä. (2019). *Õpetajad ja koolijuhid elukestvate õppijatena. OECD rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringu TALIS 2018 tulemused, 1. osa*. Külastatud aadressil https://www.hm.ee/sites/default/files/talis_eesti_raporti_i_osa.pdf.
- Taimalu, M., Uibu, K., Luik, P., Leijen, Ä., & Pedaste, M. (2020). *Õpetajad ja koolijuhid väärtustatud professionaalidena. OECD rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringu*

TALIS 2018 tulemused, 2. osa. Külastatud aadressil https://www.innove.ee/wp-content/uploads/2020/04/TALIS2_kujundatud.pdf.

- Thomas, L., Tuytens, M., Moolenaar, N., Devos, G., Kelchtermans, G., & Vanderlinde, R. (2019). Teachers' first year in the profession: the power of high-quality support. *Teachers and Teaching* 25(2), 160–188.
- Veenman, S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143–178.
- Walsdorf, K. L., & Lynn, S. K. (2002). The Early Years: Mediating the Organizational Environment, *The Clearing House*, 75(4), 190–194.
- Õunapuu, L. (2014). *Kvalitatiivne ja kvantitatiivne uurimisviis sotsiaalteadustes*. Tartu: Tartu Ülikool.
- Yost, D. S. (2006). Reflection and Self-Efficacy: Enhancing the Retention of Qualified Teachers from a Teacher Education Perspective. *Teacher Education Quarterly*, 33(4), 59–76.

Lisa 1. Intervjuu kava

Uurimuse eesmärk: välja selgitada algajate õpetajate kirjeldused kohanemisest koolikeskkonnaga ja nende ootused kolleegide ning juhtkonna toele.

Taustaküsimused:

1. Kui vana Te olete?
2. Teie haridustase?
3. Mis ainet/aineid õpetate?
4. Kaua olete õpetanud?
5. Kas olete nõus meie intervjuu salvestamisega?
6. Kas lubate kasutada lõputöös pseudonüümi all väljavõtteid/tsitaate antud vastustest?

Sissejuhatavad küsimused:

1. Kirjeldage palun oma igapäevatööd koolis. Missugused on Teie tööülesanded?
2. Kirjeldage palun, mis Teile meeldib koolis töötamise juures.
3. Mis tuleb Teil eriti hästi välja? Palun põhjendage, miks see võib nii olla.
4. Mis on Teie jaoks keerukas? Palun põhjendage, miks.

Uurimisküsimus	Intervjuu põhiküsimus	Lisaküsimus/Kommentaariid
1. Kuidas kirjeldavad algajad õpetajad kohanemist koolikeskkonnaga?	Kuidas kirjeldate enda esimest õppeaastat koolis?	
	Kuidas võtsid teid uuel ametikohal vastu kolleegid (nt õpetajad)?	
	Kuidas võttis teid uuel ametikohal vastu koolijuht?	
	Kas tunnete, et teile jagati piisavalt infot töökorralduse ja koolielu kohta?	Palun täpsustage.
	Millised on olnud kõige väljakutsuvamad ülesanded?	
	Kas õpetajaametiga on kaasnenud ülesandeid, mida te ei osanud ette näha?	Palun täpsustage.
	Kuidas võtsid teid vastu õpilased?	
	Kas tunnete, et ülikool valmistas teid õpetajaametiks piisavalt hästi ette?	Palun täpsustage.

	Mida võiks muuta õpetajakoolituses õpetajate ettevalmistamisel?
	Millised on põhilised klassiruumis esinevad raskused?
	Millega oli algaja õpetajana kõige keerulisem kohaneda?
	Kuidas saite läbi enda uute kolleegidega?
	Kas tundsite, et kolleegid kohtlevad teid kui algajat kuidagi teisiti? Palun täpsustage.

2. Millist tuge ootavad algajad õpetajad kolleegidelt ja kooli juhtkonnalt?	Milline peaks olema algajat õpetajat ümbritsev koolikeskkond?
	Milliseid omadusi hindavad algajad õpetajad kolleegides enim?
	Kuidas peaksid kolleegid algajaid õpetajaid uude keskkonda vastu võtma?
	Kuidas saaksid kolleegid algajat õpetajat paremini toetada?
	Milliste probleemidega tundsite, et vajate kolleegide abi kõige enam?
	Kas tundsite, et kolleegid toetasid teid piisavalt? Palun täpsustage.
	Kas tundsite juhtkonna toetust? Palun täpsustage.
	Kas tunnete, et koolijuht mängib algajate õpetajate kohanemisel suurt rolli? Palun täpsustage.
	Millised ootused on algajal õpetajal koolijuhile?
	Mida peaks koolijuht/juhtkond tegema, et algajatel õpetajatel oleks kergem kohaneda?
	Kas saite endale koolis mentori?
	Mida peate mentorite olulisemateks ülesanneteks?
	Milliseid ootusi seadsite enda mentorile?
	Palun kirjeldage enda kogemusi heast koostööst mentoriga.

Mida sooviksite ise veel selle teema kohta lisada?

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Mariliis Pöder,

1. Annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose „Algajate õpetajate kirjeldused kohanemisest koolikeskkonnaga ja nende ootused kolleegide ning juhtkonna toele“, mille juhendaja on Ingrid Koni, reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi DSpace kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
2. Annan Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace kaudu Creative Commons'i litsentsiga CC BY NC ND 3.0, mis lubab autorile viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil, kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
3. Olen teadlik, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
4. Kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei riku ma teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

Mariliis Pöder

19.05.2020